

CONTENIDO DIDACTICO DE LA ORTOGRAFIA ESPAÑOLA

I. PROBLEMÁTICA.

La enseñanza de la Ortografía absorbe un tiempo excesivo en la escuela primaria española. Basta echar una mirada superficial al hacer escolar para observar una entrega desmedida al perfeccionamiento de la expresión gráfica. Todo el profesorado, tanto el de enseñanza primaria como el de Instituto y hasta el de Universidad, vigila con celo la expresión correcta de sus alumnos.

Discutir en qué grado interesa más el contorno de las palabras que su contorno ortográfico no es problema que debamos plantearnos ahora. (Véase 2, pág. 216). La expresión de las ideas será siempre función primordial del lenguaje humano, su razón entitativa, pero también será estimable el perfil apariencial de ese pensamiento, el empleo correcto de los grafismos con que se visten esas ideas (26: 301.)

Hay de hecho una rigurosa penalización social, quizá excesiva, para el que infringe las normas ortográficas. Disculpan muchos, no ya profesores, el error sapiencial o de construcción gramatical, y, en cambio, sentencian sin apelación de inculta a la persona que deja deslizar la más leve falta ortográfica en una carta (6: 245-253).

Nuestros centros educativos prestan atención singular al estudio ortográfico para evitar que los alumnos se vean incurso en esa doble delincuencia académica y social. A este concepto axiológico responde, sin duda, ese lugar preeminente de que goza en el horario escolar, ese afán tenso y continuado que tiene su concreción en frecuentes ejerci-

cios ortográficos y alusiones incidentales en todas las clases donde la expresión gráfica es obligada.

Podría decirse de nuestras escuelas lo que el eminente filólogo Charles Bally de las ginebrinas, que «si una gramática artificial desnaturaliza toda concepción racional del lenguaje, la culpa de ello es, ante todo, la necesidad de aprender la ortografía. La ortografía es un mal necesario, pasemos por ello; pero es también la muerte de la clase de francés. Ella es la que hace ilusoria toda reforma seria y la que, al absorber las tres cuartas partes del esfuerzo, asquea al alumno y estorba su desarrollo intelectual» (4: 37).

La habilidad ortográfica que se consigue deja, no obstante, mucho que desear. En todo caso, aun en el más favorable, la desproporción entre el trabajo desarrollado y el objetivo que se persigue es evidente. El pedagogo se ve obligado una vez más a reflexionar sobre su propia tarea, a investigar las causas de tanto esfuerzo baldío, a revisar su proceder didáctico.

La ortografía española no es, según los filólogos, tan antifonética, tan enrevesada, que pueda justificar ese fracaso discente.

Recordemos, entre otros juicios autorizados, el de Menéndez Pidal, cuando dice que «es, sin duda, la más perfecta entre las ortografías de las grandes lenguas literarias, por su exactitud, por su precisión, por su sencillez (*)». Aunque no llega, como no llega ninguna ortografía tradicional, a expresar exactamente todos los matices de la correcta pronunciación, representa con fidelidad extraordinaria la pronunciación selecta que tradicionalmente se ha aceptado por la gran literatura común a todos los hispano-docentes» (14: 4-5).

Hemos de buscar la causa de ese escaso rendimiento escolar en el campo de la didáctica, donde, según dijimos en otra ocasión (23: 5-6), se comprueba lo siguiente:

(*) No está subrayado en el original.

1.º Una falta de delimitación de su contenido escolar, puesto que no todas las palabras del idioma deben ser enseñadas en la escuela primaria.

2.º Ausencia de programas racionales que fijen el trabajo a desarrollar en cada grado escolar.

3.º Enseñanza poco sistematizada, debido a que se estudia aleatoriamente la lengua en general o como complemento de otras disciplinas (Historia, Literatura, etc.).

4.º El abuso del dictado al emplearlo como procedimiento didáctico, cuando debe considerarse tan sólo como un medio de comprobación o revisión.

5.º Libros de texto inadaptados al objeto y sujeto de la enseñanza primaria.

6.º Falta de instrumentos científicos de medida.

No puede extrañar que alumnos, profesores y autoridades docentes recojan tan escaso fruto de sus esfuerzos. Se necesita la colaboración de muchos investigadores que, con riguroso criterio científico, reconstruyan todo lo que arrastra la «abolición definitiva» (?) del dictado como procedimiento didáctico, causa principal de tantos males (15).

Al propósito de remediar en lo posible esta anómala situación escolar, se debe la construcción de nuestra escala de tests de ortografía, primero (22), y la verificación de una serie de trabajos experimentales, después, a los que pertenece la presente investigación.

El primer problema que hubimos de abordar al comenzar nuestros cursos experimentales, fué el de definir el contenido de nuestra enseñanza, es decir, determinar de manera científica los conocimientos ortográficos que debíamos ofrecer a nuestros alumnos.

El fin de la enseñanza ortográfica es, según la lógica vulgar, confirmada por los textos de ortografía al uso, enseñar a escribir correctamente el idioma castellano. Una afirmación tan simplista, tan conclusiva, sin prudentes restricciones, a nosotros, pedagogos, ni nos parece lógica ni menos aún psicológica. Difícilmente el niño posee la capacidad

mental necesaria para ello. Ni siquiera el adulto ilustrado se propone el ambicioso objetivo de dominar *toda* la lengua castellana.

En el campo ortográfico, como en el de las demás disciplinas escolares, hemos de delimitar lo que debe constituir el nivel cultural primario para su enseñanza. Nadie tiene la pretensión de agotar el estudio de la historia ni de las matemáticas, ni de la física, ni de asignatura alguna en las aulas de nuestras escuelas e institutos. Es inadmisibile, pues, afirmar, que el fin de la enseñanza ortográfica sea el de dominar en su totalidad el idioma materno, sobre todo si este idioma es tan exuberante como el castellano. La vida social adulta tampoco exige esa omniencia ortográfica, dado que son muchas las palabras que no usamos, que tal vez no usemos nunca. Hay que acotar, por tanto, un fragmento de la lengua para su enseñanza.

Dediquemos nuestra atención a jalonar científicamente esta parcela didáctica de la ortografía española.

La empresa se nos aparece erizada de todo género de dificultades. Causa pavor al pedagogo arremeter a mandobles contra la lengua vernácula con el propósito de minimizar su aprendizaje. La complejidad del problema se halla acrecentada, de otra parte, al querer conjugar los diversos fines que se señalan a esta enseñanza con las limitaciones psicopedagógicas que ofrecen nuestros educandos.

Tres son las dimensiones teleológicas que suelen señalarse a la didáctica de nuestra disciplina y, según se ponga el acento en una u otra, las que marcan directrices a la delimitación de su contenido específico:

a) Aprendizaje de normas filológicas o principios generales que faciliten la escritura de gran número de palabras del idioma (estudio de reglas de ortografía).

b) Creación en los alumnos de una actitud mental favorable hacia la corrección ortográfica (estudio informal del vocabulario académico que surja incidentalmente).

c) Conocimiento directo de las palabras que principal-

mente deben emplear en sus relaciones sociales (estudio del vocabulario usual).

Claramente se percibe la filiación originaria de tipo filológico, psicológico y social que predomina en cada uno de estos puntos de vista.

Examinemos con espíritu crítico estas varias direcciones apuntadas a fin de lograr nuestro objetivo de investigar para la ortografía española los conocimientos que deben asimilar preferentemente nuestros alumnos.

II. ESTUDIO DE REGLAS.

El conocimiento ortográfico de toda la lengua es ciertamente ideal, pero irrealizable en el tiempo, harto reducido, de escolaridad infantil. El dominio de algunas reglas fundamentales de ortografía, se dice, debe ser el núcleo alrededor del cual giren las lecciones y ejercicios de ortografía. Las palabras que escapen a estas «regulae», déjese que los alumnos las aprendan por el uso ocasional o por cuenta propia. Con la adquisición de este elenco de reglas habremos logrado ahorrarles no pocos esfuerzos particulares en la escritura de las palabras. Conseguiremos proporcionar a nuestros alumnos una técnica que les permitirá traducir gráficamente incluso vocablos que no han tenido ocasión de escribir antes.

De hecho se trata de la aplicación del principio pedagógico, defendido por Judd, de la experiencia generalizada como medio de incrementar la transferencia del aprendizaje («transfert», de los anglosajones).

El estudio de las palabras una por una es procedimiento fastidioso e interminable, que puede ser abreviado, ganando en eficacia, mediante la asimilación de la regla correspondiente. Aprender a escribir vocablos por simple repetición mecánica apenas tiene valor de aplicabilidad a otros casos semejantes. Lo adquiere, por el contrario, en grado muy

elevado, si hacemos que el alumno descubra por sí mismo la fórmula generalizadora. La posesión de este principio o regla de aplicación general puede servirle para la solución de una larga serie de problemas ortográficos similares.

Esta teoría, claro está, exige la formulación breve y clara de la regla ortográfica que debe ser retenida, su aplicación consciente a algunos casos prácticos, tanto de modo inmediato como diferido, y, a la vez, llamar la atención sobre la ventaja de utilizarla en parecidas situaciones escolares y sociales (21: 11-20).

Nuestra ortografía se halla a este respecto en situación bastante más favorable que otras muchas. Ahí está la lengua inglesa, por ejemplo, donde la investigación de Wheat (24) sólo halla recomendable la enseñanza de cuatro reglas ortográficas en total, que eleva hasta nueve el criterio más amplio de Cole (19: 45). Apenas es útil siquiera la regla para escribir los plurales de las palabras por sus numerosas excepciones. A tal punto llega la escritura anglosajona por continuar representando pronunciaciones que desaparecieron hace siglos.

No es ésa, por fortuna, la situación de nuestra lengua, donde un Instituto filológico ha venido preocupándose secularmente de adaptar la escritura a la pronunciación del hispanoparlante, evitando el divorcio paulatino entre una y otra. En el idioma español constituyen mayoría los vocablos de escritura fonética, y algunos otros hay que ofrecen problemas ortográficos susceptibles de resolverse con la aplicación de ciertas normas.

La tesis de centrar el contenido ortográfico «sensu stricto» en la aplicación de reglas no parece, sin embargo, satisfactoria. Son muchas las palabras usuales que no tienen su razón de expresión en una regla y algunas que, aun teniéndola, no es pedagógico mostrársela al niño.

Sería, además, interesante analizar lo que esas reglas significan en la escritura. Existen preceptos ortográficos en los libros de texto que bien justifican nuestra perplejidad cuan-

do se nos asegura que fueron inventados con el loable propósito de servir a la comodidad de los hispanoescribientes.

No escapa nuestra ilustre Academia Española al enojo de la crítica filológica y pedagógica. Razón tiene Casares, discreto partidario de una reforma ortográfica, que, «cuando una ley puede ser involuntariamente infringida por quien pone todo su conato en acatarla, la culpa no es del infractor, sino de la ley». De esta premisa se deduce la urgencia de adaptar la ley a los súbditos, sobre todo tratándose de normas sin finalidad trascendente, dictadas tan sólo para la conveniencia y comodidad de los que se someten a ella (6: 252).

Los manuales de ortografía al uso en el mundo hispánico no resuelven de una manera justa el problema. Se proponen exponer con artificios mnemotécnicos refinados no pocas reglas seguidas de abundantes ejercicios sobre palabras que ni suele emplear el niño ni el adulto. Se tiene a gala traer a los ejercicios escolares palabras técnicas y de uso tan raro que incluso una persona culta no se atrevería a presumir de conocerlas. No se hable de esas otras reglas donde son tantas las excepciones como los casos de aplicabilidad o donde el andamiaje mnemónico es tan complicado que las hace inservibles en la práctica. ¡Y cuántas palabras raras deben aprenderse como excepciones so pena de faltar al rigor filológico!

III. APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO INCIDENTAL.

La repulsa a este criterio para fijar el contenido de nuestra disciplina lleva a algunos al extremo opuesto. Todos conocemos a prácticos de la enseñanza que repudian por innecesarias las clases formales de ortografía.

El objetivo primario, dicen sus detractores, no es enseñar reglas, ni estas o aquellas palabras, sino provocar una

actitud favorable hacia la corrección gráfica, crear los hábitos convenientes.

¿Que cuáles son esos hábitos? La psicología experimental, que con tanta predilección se ha aplicado a su análisis, nos dice que el proceso de este aprendizaje consiste en la imbricación de imágenes auditivas, visuales, articulatorias y motrices de la mano, junto con algunos elementos intelectivos (9, 13, 16).

Trate el pedagogo de que el niño vea escrita correctamente la palabra, que la oiga pronunciar con exactitud, que la pronuncie él mismo y que antes de escribirla desentrañe bien su significado. Llámese la atención sobre esta técnica de estudio al alumno, enséñese a manejar el mecanismo de suplencias conveniente a quien muestre incapacidad para servirse de alguno de sus elementos y, sobre todo, estimúlese su voluntad (3).

De nada sirve la lectura mecanizada, de muy poco la copia sin fin de una palabra difícil, si todo ello se hace con desgana, con actitud repelente. Sin voluntad de aprender, sin una postura favorable hacia el estudio ortográfico, son bien poco productivas esas prácticas.

No olvidemos que el esmero por la escritura correcta debe acompañarnos toda la vida y que a escuelas e institutos corresponde inculcarlo. Palabras hay, como espontáneo, toalla, etc., que de tal modo se resisten a la escritura, que una y otra vez nos colocan en situación dubitativa. Todos tenemos en nuestro haber de adultos un particular repertorio de vocablos rebeldes que nos obligan cuantas veces surgen a requerir la ayuda del diccionario, el más alto tribunal de apelación en materia ortográfica, para confirmarnos en su correcta expresión. Ha de provocarse en los alumnos esa estimativa personal, el descontento con nosotros mismos cuando por comodidad arriesgamos una expresión insegura o cuando evitamos con una perifrasis el escollo peligroso, perdiendo entre las zarzas ortográficas todo brillo estilístico.

Sabido es que en el adulto el temor al ridículo social

provoca esa buena disposición hacia el dominio ortográfico, pero nadie se atrevería a asegurar lo mismo del niño. Es preciso estimularle, hacerle saborear el placer que lleva consigo todo aprendizaje y que sienta orgullo por el trabajo bien realizado.

La eclosión de esa voluntad de aprender ortografía es bastante mejor que la práctica inoperante del dictado y la fastidiosa copia interminable de una relación preestablecida de palabras dudosas (27).

Del concepto teleológico expuesto se deduce el vocabulario que le corresponde. Versará sobre las palabras que surjan incidentalmente en el trabajo escolar. Por ser la ortografía conocimiento de carácter instrumental, se ofrecerán con frecuencia oportunidades para que el niño se exprese por escrito, de donde surgirán espontáneamente repetidas ocasiones de motivar con eficiencia el aprendizaje ortográfico.

Gran parte del trabajo escolar, observa Hildreth, puede rendir preciosos beneficios a este respecto, especialmente si requiere el uso de la escritura (11).

El contenido ortográfico será, pues, incidental, el que surja a diario de las necesidades expresivas del niño. En realidad niega esta postura la necesidad de contenido alguno preestablecido.

Hemos de oponer nosotros que aunque el aprendizaje de la ortografía española es, según los filólogos, bastante más fácil que el de otras lenguas modernas, no es tanto como para prescindir de una enseñanza sistemática.

Dejar la ortografía confiada a lecciones ocasionales sería manifiestamente recusable. El estudio de algunas palabras, no siempre las más convenientes, se ofrecería a la consideración infantil, mientras quedarían sin cultivo otras muy importantes.

Es indudable la eficacia de escribir el profesor en el encerado el vocablo nuevo que surge en la lección de historia o de geometría u otra cualquiera. También nos parecen de estudio obligado las faltas surgidas de los ejercicios escola-

res, tales como los de composición. Pero no lo creemos suficiente.

El aprendizaje ortográfico es de una dificultad intrínseca reconocida para que sea dejado a la casualidad y a esa falaz improvisación. El azar presentará tal vez una palabra dudosa que, débilmente asimilada por el niño, desaparecerá de su consideración el tiempo justo para su olvido. La confirmación próxima de su estudio habría evitado el nuevo aprendizaje que debe realizar.

Tal vez esta confirmación, dirán algunos, puede hallarla en la lectura.

Es cierto que la adquisición ortográfica quedaría confirmada y ampliada si la conexión didáctica con las restantes disciplinas del lenguaje fuera efectiva (20).

Mantener independientes los programas equivaldría a la posibilidad de ejercitarse el alumno en escribir palabras que no encontrará luego en sus libros de lectura, cuando precisamente llenando de significación al vocablo ayudaría a su aprendizaje gráfico y éste, recíprocamente, a aquélla. Nada más natural si son los fonemas de la elocución oral los que deben traducirse en grafismos correctos merced a la ortografía.

La interacción pedagógica entre la expresión oral y el lenguaje escrito es demasiado evidente para detenernos a demostrarlo. El alumno aprenderá con mayor seguridad y rapidez aquellas palabras que suele utilizar espontáneamente en su expresión oral, que debe usarlas al escribir y que reconoce además en sus lecturas.

Admitimos de buen grado todas estas razones que pueden aducirse en apoyo de la tesis que estamos recusando, pero no vemos que sea una solución definitiva. Queda trasladado el problema —que no resuelto— al del contenido de la lectura; pero, ¿cuál será éste? Si han de aproximarse los contenidos didácticos de ambas disciplinas, ¿no será preciso determinarlos previamente?

Vemos una vez más confirmada la necesidad de dar una

enseñanza sistematizada de tan difícil como importante conocimiento. Se requiere una ordenación preestablecida, un contenido ortográfico bien definido.

IV. DOMINIO DEL VOCABULARIO USUAL.

Tienen razón los pedagogos que afirman la conveniencia de hacer coincidir el material lingüístico de la lectura y escritura; pero reconózcase que este punto de coincidencia no puede ser otro que el del vocabulario usual. Es lógico que el niño aprenda a escribir las palabras que naturalmente usa, aquellas que ha de utilizar cuando sea adulto. Presentarle palabras técnicas o de uso poco frecuente, es tan estéril como inadecuado.

Falta averiguar ahora qué entendemos por vocabulario usual, pues hemos de hacernos cargo de que tiene diversos sentidos que conviene puntualizar.

Pueden considerarse palabras usuales aquellas que son empleadas por un gran número de sujetos, es decir, que tienen lo que pudiera llamarse universalidad de empleo. De aquí el que suele hablarse de vocablos «corrientes» y «técnicos». Aquéllos, como libro, barco..., usados por la mayoría de los españoles, doctos e incultos. Los últimos, peculiares de cierto sector humano, generalmente profesional, como voltímetro, estribor, etc.

En cuanto a la frecuencia con que se presentan, suelen calificarse de «raro empleo» y «usuales». No se atiende al punto de vista social, sino a su intervención más o menos frecuente en el lenguaje espontáneo. Voces hay de raro uso, no porque sean privativas de una determinada capa social o profesional, sino porque son utilizadas pocas veces en nuestra expresión, como valetudinario, epopeya y otras.

La enseñanza de la ortografía se comprenderá que debe versar principalmente sobre ese vocabulario usual, tomado en sus dos sentidos de universalidad y frecuencia.

Tres tendencias pedagógicas, a las que debemos prestar nuestra atención, se observan en la selección del mismo: sociológica, paidológica y mixta (7).

A) Orientación sociológica

Argumentan sus partidarios diciendo que si la escuela debe dar una preparación para la vida convendrá estudiar el vocabulario más usado por el adulto, a fin de que el niño conozca en sus líneas más generales el lenguaje que se verá obligado a usar en sociedad. Contabilícense las palabras que figuran en las cartas que éste escribe y las de los periódicos que el público en general lee, y tendremos determinado ese lenguaje activo más usual.

A esta posición responden las investigaciones verificadas en lengua anglosajona por Ayres (1913), que examina 2.000 cartas familiares y de negocios; Cook y O'Shea (1914), la correspondencia de trece adultos; Anderson (1917), que analiza 3.723 cartas de 33 oficios diferentes; Houser (1919), también cartas, pero de ambiente rural; Clarke (1921), 2.000 cartas dirigidas a un periódico; Horn (1923), 1.125 de asuntos bancarios; Crowder (1924), 2.258 de negocios; nuevamente Horn (1926), que estudia la correspondencia de adultos, etc.

En el idioma francés, Henmon V. A. W. (1924) y un Comité canadiense (1926) realizaron sendos trabajos de investigación a base de producciones literarias de escritores franceses. Todavía ese instrumento didáctico necesitaría perfeccionarse verificando algunas restricciones.

A la vista de esta relación nominal de palabras usuales, se percibirá que algunas son de expresión gráfica tan fácil que el niño las escribe bien desde el primer día que intenta hacerlo. No merecen, por consiguiente, ser incluidas en un curso sistemático de ortografía.

En el lenguaje espontáneo, como en tantas actividades

humanas, existe también lo que suele llamarse moda. Una investigación experimental concienzuda demostraría como muy frecuentes ciertos vocablos que no tienen más mérito que formar parte de expresiones o muletillas de vida efímera, que se prodigan durante un corto lapso de tiempo y desaparecen con la inusitada rapidez que aparecieron. Para contenido científico de la enseñanza ortográfica convendrá seleccionar preferentemente las que tienen un valor permanente y desechar las transeúntes.

Por último, hay expresiones en toda lengua que, aun gozando de cierto uso, no deben ser llevadas a la escuela por su falta de moralidad o por ser reveladoras de un gusto dudoso. So pretexto de instruir con criterio científico, no pueden ponerse trabas a la labor educadora en la escuela. Deberán suprimirse las palabras groseras, que afean la conversación de ciertas personas de moral rebajada y que manchan los labios de quienes las pronuncian.

He aquí determinado ya el contenido primario de la enseñanza ortográfica a base del vocabulario usual del adulto en extensión y frecuencia, prescindiendo de las palabras excesivamente fáciles, de las de frecuencia transitoria y de las poco educativas.

B) Orientación paidológica

Es sostenida por los que consideran al niño no como algo transitorio, una simple fase en el camino del adulto, sino como sujeto con sustantividad propia, con valor en sí, que tiene derecho a trato especial de acuerdo con su psicología y sus posibilidades.

Hay un fondo de palabras que son comunes a niños y adultos; pero se da otro contingente, de frecuencia elevadísima entre los primeros (vocabulario lúdico, de animales, etcétera), que apenas son empleadas por los segundos, y viceversa (términos abstractos, profesionales, etc.).

Puede afirmarse que la diferencia entre las palabras usadas solamente por adultos y las empleadas sólo por niños refleja la madurez psicológica de unos y otros.

Según Breed, existe una divergencia de 40,3 por 100 entre el vocabulario usual del adulto y el del niño. Todavía entre las palabras comunes a uno y otro se observa una gran discordancia en su frecuencia de empleo (5). Disiente de esas conclusiones el estudio verificado por Horn y McKee. De la comparación de las 5.000 palabras más usadas por el adulto con igual número de las más empleadas por el niño se observó que menos de 900 del adulto no figuraban en el vocabulario usual infantil y menos de 600 del niño no eran empleadas por el adulto (19).

El interés del sujeto es importantísimo para conseguir un mayor rendimiento escolar. Dar al niño para su escritura palabras del adulto que no le dicen nada, de significado abstracto o poco interesante para su intelecto, es realizar un trabajo penoso y baldío. Los vocablos que el mismo niño usa, que espontáneamente emplea en sus escritos, constituyen el manantial más adecuado para su perfeccionamiento ortográfico.

Exista mucha o poca coincidencia entre las palabras que usan los niños y adultos, los partidarios del criterio paidológico consideran inadmisibles que se haga tabla rasa del lenguaje actual del sujeto de la educación, para tomar como objeto de estudio palabras que no usará hasta que sea adulto, tal vez cuando el olvido extienda patente de inutilidad a nuestra labor. Parece lógico enseñar al niño a escribir lo que se ve impelido a comunicar, no desdeñar la necesidad presente cierta por un futuro probable.

Conforme con esta postura paidológica, para la lengua inglesa, Smith (1913) analiza redacciones infantiles, y le siguen Jones (1913), Bauer (1916), Comité de Kansas (1916), Tidyman (1921), Wilmarth (1926), Lorenz (1929), Fitzgerald (1931)... Alguno lo estudió, como Wilmarth, en el am-

biente rural; otros, como Fitzgerald, lo hacen con cartas escritas fuera de la escuela.

En lengua francesa debe citarse a Prescott (1929), quien confeccionó su lista de 3.842 palabras más usuales haciendo que el niño escribiera durante quince minutos las palabras que se le ocurrieran.

En lengua española hemos de mencionar a la doctora Luisa M. Miguel (1935), quien determinó las 670 cacografías más frecuentes entre los escolares de La Habana (1: 307-311).

C) Orientación ecléctica

Hay, por último, una posición mixta que pretende obtener las ventajas y eliminar los inconvenientes de los dos criterios anteriores a base de estudiar las palabras comúnmente usadas por niños y adultos.

Es cierto que el señalar como contenido ortográfico el vocabulario del adulto significaría eliminar en mayor o menor grado el carácter funcional inherente a toda actividad escolar y al lenguaje en especial. Las palabras infantiles más usuales son reveladoras de sus intereses predominantes. El vocabulario básico del adulto significaría algo impuesto, pero no surgido de sus necesidades actuales de escritura.

Nada más natural que servir a las necesidades inmediatas de expresión, pero debe pensarse también en sus necesidades futuras de adulto. Bien está considerar esos intereses actuales del niño como punto de partida, pero sin olvidar que la meta, el punto de llegada habrá de situarse en el vocabulario del adulto. De lo contrario arriesgaríamos inmovilizarle en su mundo, anquilosar su lenguaje, que, como tal, debe ser especialmente dinámico.

Por otra parte, dispuestos a elevar al máximo el carácter funcional del aprendizaje ortográfico, el educador habría de prescindir de toda lista preparada y averiguar las necesidades lingüísticas de los alumnos que tiene delante. Esta postura tan rigurosa exigiría una preparación experimental

de la que carecen comúnmente los maestros entregados a la labor educadora y requeriría un tiempo del que normalmente no disponen en el aula ni fuera de ella. Más satisfecho estará ese docente si se le ofrece ya elaborado el resultado de esa investigación.

Dentro de esa tendencia ecléctica deben mencionarse las investigaciones de Washburne (1923), Breed (1925), Coleman (1931) y otros que hallaron el lenguaje inglés corriente común a los niños y adultos; y la lista de Aristizábal-Buyse (1938) para el francés, compuesta de 4.329 vocablos, tomados de 4.100 redacciones libres infantiles y 1.400 cartas de adultos.

Determinado ya «grosso modo» esa lista única de palabras usuales que deben ser objeto de estudio, podemos pensar si nuestra labor habría con ello terminado. Sin duda ese contenido ortográfico uniforme para todos los alumnos de nuestras escuelas tendría no pocos detractores. No se da esa uniformidad en el psiquismo de los escolares, como tampoco el alumno rural tiene las mismas necesidades que el urbano.

En una misma clase se observan diferentes tipos de desarrollo, se da una gran variedad de ritmo de aprendizaje. Es notorio que el profesor debe poner de manifiesto esas diferencias individuales y adecuar a ellas el contenido ortográfico (10). Calibrarlo por el nivel de desarrollo del alumno medio es doblemente perjudicial, para el alumno sobresaliente y para el infradotado (25).

La adecuación del contenido al grado de desarrollo, decimos, es labor que compete a la confección de programas. A ellos toca distribuir ese vocabulario ortográfico que venimos investigando en los diversos grados escolares. Ampliar el contenido para los alumnos superiores es asunto que puede excusarse, ya que repetidas investigaciones han probado con elocuente unanimidad que su avance continúa naturalmente, que siguen perfeccionando por sí solos su destreza gráfica (12, 17, 18).

Disminuirlo para el infradotado corresponde al profesor a la vista de las posibilidades diagnosticadas.

En todo caso debe tenerse en cuenta que la individualización del trabajo escolar es perfectamente compatible con la enseñanza colectiva.

Con razón dice Dolch que «las necesidades ortográficas en la vida de un individuo son las suyas propias... y las necesidades ortográficas de la vida de cada individuo son diferentes de las de cualquier otro» (19).

Si es evidente que las necesidades expresivas varían del niño al adulto, no lo es menos que difieren también de niño a niño (8).

Su habilidad potencial para la ortografía varía tanto como el ritmo de su desarrollo físico. Alumnos hay que necesitan muchos, muchos contactos intercionales con las palabras que desean incorporar a su peculio ortográfico. Otros, en cambio, tienen tan buena capacidad gráfica que lo adquieren sin esfuerzo de una manera accidental, sin necesitar clases formales de ortografía.

Este ideal de la enseñanza individualizada, se dirá, es punto menos que irrealizable en la práctica. ¿Cómo puede saberse lo que referente a ortografía necesita cada niño?

La dificultad dista mucho de ser insuperable si conseguimos inculcar en nuestros alumnos la actitud mental adecuada hacia el dominio ortográfico, si se estimula su complacencia por el trabajo bien realizado e insatisfacción por el desaliño ortográfico.

La confección del carnet individual de faltas o registro cacográfico propio es a este respecto de una eficacia y comodidad bien probadas. En estos cuadernillos personales el alumno anota la palabra mal escrita en el ejercicio de composición, el vocablo que fué equivocado en la clase de ortografía o en el enunciado del problema de matemáticas, etc.

Allí, a poco que se observe, podrán apreciarse esos vocablos rebeldes que ofrecen para él una resistencia especial. Las faltas de un cuadernillo coincidirán en gran parte con

las de sus compañeros, de donde es fácil inferir el índice **cacográfico** usual de la clase considerada como un todo, como grupo individualizado.

He aquí que el profesor puede conjugar el cultivo **ortográfico** del vocabulario usual correspondiente a los sujetos de su nivel escolar, con el peculiar de la clase que tiene delante y hasta con el que es propio de cada alumno.

Conseguiremos con tan simple complemento dar al contenido **ortográfico** toda la diferenciación individual que nuestros alumnos exigen a la vez que estimular la funcionalidad que el uso del lenguaje requiere.

V. CONCLUSIÓN.

Hemos verificado el análisis crítico de los criterios sustentados para delimitar el contenido didáctico de la **ortografía** española. Hora es de manifestar sumariamente nuestra actitud si es que no fué patentizada ya a lo largo del precedente estudio.

Centrar el contenido didáctico en el aprendizaje de reglas de **ortografía** lo consideramos insuficiente. Unas pocas reglas, las de aplicabilidad más universal, simplifican y afianzan el conocimiento, según nos dice la teoría de la experiencia generalizada. Ciertamente.

Atacar el aprendizaje gráfico de nuestro idioma palabra por palabra, como si se tratara de escritura ideográfica, sería recusable, dado que nuestra lengua ofrece algunos principios generales de fácil aplicabilidad que fuera necio desestimar.

Lo contrario, impartir en nombre del principio apuntado de transferencia del aprendizaje una embarazosa andamia de reglas, parecerá a todos igualmente censurable.

Reprobamos el abuso, que no el uso directo de las reglas **ortográficas**. En este último caso no son tantas para constituir por sí solas el contenido didáctico de nuestra **ortografía**.

La postura de suministrar el saber **ortográfico** incidentalmente, sin delimitación previa de su contenido, tal vez sea

culpada de ligereza. La ortografía española, aunque no tan arbitraria como la de otras lenguas, no es tarea liviana —díganlo docentes y discentes— que pueda prescindir de una ordenación más sistemática.

El contenido didáctico que hemos de aceptar no es otro que el vocabulario cacográfico usual del niño y del adulto.

Quizás la adecuación del programa de ortografía a ese mundo ficticio del niño que paladea con fruición palabras como jirafa, balón, hada, etc., puede parecer desatino, puesto que esos intereses actuales habrán de dar paso a un mundo más real, más cercano al del adulto. Equivaldría a transgredir el principio básico de todo programa escolar que pospone lo de valor transitorio a lo que debe tener un valor más permanente.

El desdén, por otra parte, de ese vocabulario infantil, so pretexto de que raramente habrá de emplearlo cuando sea adulto, es un menosprecio a su personalidad del que habría de arrepentirse el pedagogo. El aprendizaje de la ortografía, con todo su cortejo de ejercicios y repeticiones, no es *per se* muy interesante para el alumno. Su indiferencia, si no repulsión, hacia lo que interesa a los adultos y no a él, nos dirá que hemos infringido otro principio básico de toda enseñanza, el de su funcionalidad.

Esta situación de conflicto entre lo que la Sociología y Psicología postulan nos obliga a reconocer que la solución, como tantas veces en materia pedagógica, no se halla en los extremos apuntados, sino en una postura ecléctica. Debe darse al niño el vocabulario peculiar del niño y al candidato a adulto lo que es propio de éste, es decir, el vocabulario usual del niño y del adulto. Con este criterio mixto prosigue el Instituto «San José de Calasanz», del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, sus tareas para delimitar con rigor objetivo el vocabulario usual de la lengua española.

Ahora bien; es clara la distinción, dentro del estudio ortográfico, entre enseñanza (manera colectiva) y aprendizaje (manera individual).

Podrá el docente, si en ello tuviera empeño, impartir la enseñanza del mismo contenido a todos los alumnos por igual; pero la realidad le hará comprobar una gran diferenciación individual en el ritmo de sus adquisiciones. Verá que el aprendizaje es tarea particular que debe realizar cada alumno por sí mismo. El objeto de estudio no puede ser seguramente homogéneo, es preciso individualizarlo.

Al docente corresponde, pues, hacerse cargo de las limitaciones del contenido básico que le proponemos y tratar de que cada alumno domine gráficamente el vocabulario especial que responde a sus necesidades particulares. El uso del carnet cacográfico individual o registro de errores propios es a este respecto un complemento obligado.

El contenido por nosotros postulado para la didáctica de la ortografía en nuestras escuelas e institutos será, entonces, socialmente básico, psicológicamente funcional y pedagógicamente individualizado.

ESTEBAN VILLAREJO MINGUEZ.

Profesor de la Universidad de Madrid

BIBLIOGRAFIA CITADA

- (1) AGUAYO, A. M.: *Pedagogía Científica*. Habana, 1930, 399 págs.
- (2) ALONSO, Martín: *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*. M. Aguilar, editor. Madrid, 1947, 1.268 págs.
- (3) ARNOLD, Dwight, IL.: *Spelling Lessons and Ability to Spell*. The Elementary School Journal, september, 1941, págs. 35-40.
- (4) BALLY, Charles: *La crise du Français. Notre langue maternelle a L'Ecole*. Ginebra, 1930, págs.
- (5) BREED, Frederick, S.: *What Words Should Children be Taught to Spell?* The Elementary School Journal, october, november and december, 1925, págs. 118-131, 202-214 y 292-306, respectivamente.
- (6) CASARES, Julio: *Nuevo concepto del diccionario de la lengua y otros problemas de lexicografía y gramática*. Espasa-Calpe, Madrid, 1941, 304 págs.
- (7) DUBOIS, F.: *Echelle objective D'orthographe usuelle française*. Université Catholique de Louvain, octobre, 1939, 165 págs. y anexos.
- (8) GARCÍA HOZ, Victor: *Evolución cuantitativa del vocabulario en escolares de nueve a dieciocho años*. «Revista Española de Pedagogía», Madrid, octubre-diciembre 1946, págs. 403-33.
- (9) GATES, Arthur I. and DAVID H. Russell: *Diagnostic and Remedial Spelling Manual*. Columbia University, New York, april 1940, 50 págs.

- (10) GUELER, Walter Scribner: *Improving Ability in Spelling*. The Elementary School Journal, april 1930, págs. 594-603.
- (11) HILDRETH, Gertrude: *Spelling as a language tool*. The Elementary School Journal, september, 1947, págs. 33-40.
- (12) KYTE, George C.: *When Spelling has been Mastered in the Elementary School*. Journal of Educational Research, september, 1948, págs. 47-56.
- (13) MERCANTE, Victor: *Psicología y cultivo de la aptitud ortográfica*. A. Gasperini y Cia. La Plata (s. a.), 125 págs.
- (14) NAVARRO, Tomás: *Compendio de Ortología Española*. Prólogo de Ramón Menéndez Pidal. Madrid, 1927, 94 págs.
- (15) PAYOT, Jules: *Reforme de la Dictée*. Revue Universitaire. Paris. 1896, págs. 27-36.
- (16) SIMON, Th.: *Pedagogia Experimental*. Trad. esp. Editorial Hernando, Madrid, 1929, págs.
- (17) SPACH, George: *Spelling Disability Correlates: I. Factores probably causal in Spelling Disability*. Journal of Educational Research, april 1941, págs. 561-586.
- (18) SPACH, George: *Spelling Disability Correlates: II. Factores that may be related to Spelling Disability*. Journal of Educational Research, october, 1941, págs. 119-137.
- (19) STERL, Artley A.: *Principles applying to the improvement of Spelling Ability*. The Elementary School Journal, november 1948, págs. 137-148.
- (20) TOWNSEND, Agatha: *An investigation of certain relationships of Spelling with reading and Academic Aptitude*. Journal of Educational Research, february 1947, págs. 465-476.
- (21) VAN DER VELDT, Jaimes: *Cuestiones de psicología*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1947, 106 págs.
- (22) VILLAREJO MÍNGUEZ, Esteban: *Escala de ortografía española para la escuela primaria*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1946, 262 págs.
- (23) VILLAREJO MÍNGUEZ, Esteban: *Escala de ortografía española para la escuela primaria. Anexo*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1946, 29 págs.
- (24) WHEAT, Leonard B.: *Four Spelling Rules*. The Elementary School Journal. May 1932, págs. 697-706.
- (25) WILSON, Louis Ada: *Children's Spelling needs and their implications for classroom procedure*. The Elementary School Journal. October 1946, págs. 98-102.
- (26) ZARAGÜETA, Juan: *El lenguaje y la filosofía*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1945, 398 págs.
- (27) ZOLLINGER, Marian: *Planning a Spelling program*. The Elementary School Journal, february 1945, págs. 349-354.

S U M M A R Y

The author intends to determine the knowledge of Spanish orthography that must be specially known by the pupils of the primary and secondary schools. He makes a critical study of the directions followed in this didactic division of orthography: study of rules, learning of incidental vocabulary and mastery of the usual vocabulary.

The first point, knowledge of the orthography rules is an application of the generalized experience principle about the transfer of learning. The author does not admit that the Spanish language has rules enough of general validity as to constitute by themselves the didactic nucleus of orthography. To furnish orthographic knowledge without previously delimitating its contents may be subject to blame. Spanish orthography, though by no means so arbitrary as others, is not so easy as to be able to do without any systematic arrangement.

The didactic contents we must accept is the child's and adult's usual vocabulary. We shall teach child its special vocabulary and we shall make the same with the grown ups. Individual differences in the speed of linguistic progress will be completely satisfied if the basic contents that we have already mentioned are added to the special ones of every pupil gathered in this orthographic memorandum book of record individual mistakes.

Therefore the didactic contents, according to the author's opinion, shall be socially basic, psychologically functional and pedagogically individualized.